

Koch, Lutz; Marotzki, Winfried; Peukert, Helmut

Symposion 9. Demokratie und Erziehung in Europa

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]: *Bildung und Erziehung in Europa. Beiträge zum 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 14.-16. März 1994 in der Universität Dortmund. Weinheim u.a. : Beltz 1994, S. 285-299. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 32)*



Quellenangabe/ Reference:

Koch, Lutz; Marotzki, Winfried; Peukert, Helmut: Symposion 9. Demokratie und Erziehung in Europa - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]: *Bildung und Erziehung in Europa. Beiträge zum 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 14.-16. März 1994 in der Universität Dortmund. Weinheim u.a. : Beltz 1994, S. 285-299* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-101839 - DOI: 10.25656/01:10183

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-101839>

<https://doi.org/10.25656/01:10183>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

32. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

32. Beiheft

Bildung und Erziehung in Europa

Beiträge zum 14. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 14.–16. März 1994
in der Universität Dortmund

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Dietrich Benner und Dieter Lenzen

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

[Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft]

Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. – Weinheim ; Basel : Beltz.

Früher Schriftenreihe

Fortlaufende Beil. zu: Zeitschrift für Pädagogik

ISSN 0514-2717

32. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ... Kongreß

der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ...

14. Bildung und Erziehung in Europa. – 1994

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ... Kongreß

der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ... / im Auftr. des Vorstandes hrsg. –

Weinheim ; Basel : Beltz.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; ...)

Früher Schriftenreihe

NE: HST

Bildung und Erziehung in Europa : vom 14.–16. März 1994 in der Universität Dortmund /

im Auftr. des Vorstandes hrsg. von Dietrich Benner und Dieter Lenten. –

Weinheim ; Basel : Beltz, 1994

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ... ; 14)

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 32)

ISBN 3-407-41133-2

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1994 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz (DTP): Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach

Druck: Druckhaus Beltz, Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41133-2

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

DIETRICH BENNER	15
FRITZ SCHAUMANN.....	20
JOHANNA VON BENNIGSEN-FOERDER.....	23
DETLEF MÜLLER-BÖLING.....	25

II. Öffentliche Vorträge

DIETER LENZEN Bildung und Erziehung für Europa?.....	31
GERT GEISSLER Schulreform zwischen Diktaturen? Pädagogik und Politik in der frühen sowjetischen Besatzungszone Deutschlands	49
FRIEDA HEYTING Pluralisierungstendenzen in der Gesellschaft und pädagogische Risiko- beherrschung	65
ANDREA KÁRPÁTI Ungarische Jugendliche in den Neunziger Jahren: Ideale, Meinungen, Erwartungen.....	79
HANS MERKENS »Youth at risk«. Einstellungen und Wertvorstellungen Jugendlicher in Europa in Zeiten gesellschaftlichen Wandels	93
PETER MORTIMORE Schuleffektivität: Ihre Herausforderung für die Zukunft	117

FRANÇOIS ORIVEL Stand der Forschung im Bereich der Bildungsökonomie. Allgemeine Übersicht und französische Situation	135
GABRIELA OSSENBACH-SAUTER Demokratisierung und Europäisierung als Herausforderungen an das spani- sche Bildungswesen seit 1970.	149
THOMAS RAUSCHENBACH Der neue Generationenvertrag. Von der privaten Erziehung zu den sozialen Diensten	161
 III. Symposien: Berichte/Vorträge	
FRANK ACHTENHAGEN/ADOLF KELL Symposion 2. Berufsbildung in Europa: Analysen und Perspektiven	179
PETER DIEPOLD Symposion 3. Strukturwandel und Weiterbildung in Europa	191
HANS-GÜNTER ROLFF Symposion 5. Steuerung und Beratung der Schulentwicklung in Europa – Theorien und Fallstudien	207
MARIANNE KRÜGER-POTRATZ Symposion 6. Erziehungswissenschaft und Bildungsreformen im größeren Europa.	225
Symposion 7. Erziehungswissenschaft in Europa – Entwicklung und gegen- wärtige Situation	241
JÜRGEN SCHRIEWER/HEINZ-ELMAR TENORTH Vorwort.	241
GEDIMINAS MERKYS Methodologie und Praxis der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung in der ehemaligen UdSSR	241
ROBERT COWEN Educational Studies in England and Scotland	251
Symposion 8. Schule und Unterricht in Ost und West	263
JÜRGEN BAUMERT Vorwort.	263

KLAUS-JÜRGEN TILLMANN Von der Kontinuität, die nicht auffällt: Das Schulsystem im Übergang von der DDR zur BRD	264
MIROSLAW S. SZYMANSKI Schule und gesellschaftlicher Wandel in Polen.....	267
ELISABETH FUHRMANN Didaktik und Unterrichtsforschung in der DDR – Was bleibt?.....	269
JÜRGEN BAUMERT Bildungsvorstellungen, Schulleistungen und selbstbezogene Kognitionen in Ost- und Westdeutschland	272
RAINER LEHMANN Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutsch- land im internationalen Vergleich	277
INGVAR LUNDBERG Leseunterricht in internationaler Perspektive	280
BERNHARD WOLF/CHRISTINE WEBER/ANDREAS FREY/INGRID KAGEL Alltag des Kindergartens im deutsch-deutschen Vergleich	281
LUTZ KOCH/WINFRIED MAROTZKI/HELMUT PEUKERT Symposium 9. Demokratie und Erziehung in Europa.	285
MARGRET KRAUL/CHRISTOPH LÜTH Symposium 10. Der Einfluß von Religion und Kirche auf geschlechtsspezifische Sozialisation und Ausbildung im europäischen Vergleich.....	301
RENATE NESTVOGEL/ANNETTE SCHEUNPFLUG Symposium 11. Europas Bilder von der »Dritten Welt« – erziehungswissen- schaftliche Auswirkungen	317
Symposium 12. Öffentliche und familiale Kleinkinderziehung in Europa – Schwerpunkte der frühpädagogischen Forschung	333
KARL NEUMANN Bericht	333
HANS-GÜNTHER ROSSBACH/WOLFGANG TIETZE Vorschulische Erziehung in den Ländern der Europäischen Union – Eine vergleichende Studie.	336
Symposium 13. Primarstufenlehrerinnen in Europa	349
ELKE NYSEN Einführung.....	349

MANFRED BAYER Retrospektive und prospektive Gedanken zur Einleitung des Symposions. . .	351
DAGMAR HÄNSEL Primarlehrausbildung und -beruf als weibliche Karriere	353
EDITH GLUMPLER Von der Unterstufenlehrerin zur Grundschullehrerin. Probleme und Perspektiven der Ausbildungs- und Studienreform nach der deutschen Vereinigung	355
BEATRIX LUMER Integration und Kooperation als zentrale Aufgaben von Grundschul- lehrer/innen in Europa – Konsequenzen für die Ausbildung	358
MANFRED BAYER Bericht über den Beitrag von PETER HEASLIP, Early Years Consultant in Sandford/Avon (GB) zum Thema: »Die europäische Dimension der Ausbil- dung von Elementar- und PrimarstufenlehrerInnen«	360
JOHANNES WILDT Bericht über die Podiumsdiskussion: PrimarstufenlehrerInnenausbildung zwischen Universität und Fachhochschule	363
PETER ALHEIT/RUDOLF TIPPELT Symposium 14. Neue Forschungstendenzen in der europäischen Erwachse- nenbildung.	367
FRANZ-JOSEF KAISER/GÜNTER PÄTZOLD Symposium 15. Berufliche Umweltbildung in Europa	385
Symposium 16. Sonderpädagogik in Europa – Tendenzen, Entwicklungen, Perspektiven im Vergleich	401
MONIKA A. VERNOOIJ Einleitung.	401
PETER MITTLER Einbeziehen statt ausschließen	401
ALOIS BÜRLI Zur pädagogischen Situation behinderter Menschen im europäischen Vergleich.	405
BENGT-OLOF MATTSON Sozialpolitische Entwicklung in der EU im Hinblick auf behinderte Menschen, aus skandinavischer Sicht.	409
SIEGLIND ELLGER-RÜTTGARDT Sonderpädagogische Entwicklung in Frankreich	411

AGNES LÁNYI-ENGELMAYER Der politisch-ideologische Einfluß auf die Erziehung und Bildung von behinderten Kindern in Ungarn	415
HANS HOVORKA Sonderpädagogische Zentren als Kooperationsbeispiele netzwerkorientier- ter Gemeinwesen	418
JOHAN STURM/DORIEN GRAAS Das Sonderschulsystem am Ende? Das niederländische Beispiel	420
MONIKA A. VERNOOIJ Ausblick	423
Symposium 17. Freizeitbildung: ein neues Thema für Europa? Zum Verhältnis von Freizeitpädagogik und leisure studies	425
WOLFGANG NAHRSTEDT/REINHOLD POPP Einleitung	425
WOLFGANG NAHRSTEDT Freizeitpädagogik und leisure studies in Europa: Probleme und Frage- stellungen	430
GISELA WEGENER-SPÖHRING Freizeitbildung als Teil allgemeiner Bildung	437
HORST W. OPASCHOWSKI Freizeitwissenschaft als neue Spektrumswissenschaft	441
Symposium 18. Psychoanalytische Pädagogik in Europa: Geschichte – Institutionen – Handlungsformen	445
REINHARD FATKE/BURKHARD MÜLLER/LUISE WINTERHAGER-SCHMID Einführung	445
WILFRIED DATLER Psychoanalytische Pädagogik im Ursprungsland Österreich: Einige problem- geschichtliche Anmerkungen	446
MIREILLE CIFALI/JEANNE MOLL Die Begegnung der Pädagogik und der Psychoanalyse in den frankophonen Ländern	449
MIA BEAUMONT »Erziehungstherapie« in Großbritannien: Ein Fallbeispiel	452
ARIANE GARLICH/MARIANNE LEUZINGER-BOHLEBER Aufgewachsen in zwei Deutschlands. Eine pädagogisch-psychoanalytische Studie mit Kindern in Jena und Kassel	455

WILFRIED GOTTSCHALCH	
Abhängigkeitsscham und Trennungsschuld in der deutsch-deutschen Erziehungspraxis.....	459
MARIO ERDHEIM	
Ethnische und universalistische Identität	461

IV. Bildungspolitische Erklärung

Berufliche Orientierung und Hochschulzugang: Empfehlungen der Experten- kommission der DGfE zu einer Neugestaltung der Sekundarstufe II.....	467
---	-----

V. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge

Symposium 9

Demokratie und Erziehung in Europa

1. Vorbemerkung

Vom DEWEY-Thema »Demokratie und Erziehung« kann man mit gutem Grund annehmen, daß es nicht nur für die Deutschen, sondern auch für die anderen europäischen Völker mit demokratischen Verfassungen von elementarem Interesse ist. Diese Annahme hat zu der Titelerweiterung »in Europa« geführt und damit das Thema in den weiteren Zusammenhang des Kongresses plazierte. Es lenkt den Blick auf eine der wichtigsten Gemeinsamkeiten der europäischen Staaten: auf ihre demokratischen Verfassungen. Sie bedürfen einer entsprechenden demokratischen Bildung ihrer Bürger. Diese demokratische Bildung dürfte bei aller Unterschiedlichkeit der Verfassungen der europäischen Staaten gemeinsame Grundzüge tragen. Sie könnten den Kern einer gemeinsamen europäischen Bildung und Erziehung ausmachen.

Die Diskussionen über einen europäischen Staatenbund oder Bundesstaat lassen erkennen, daß sich eine allgemeine demokratische Grundbildung in Europa zu einer öffentlichen Aufgabe entwickeln kann und nicht bloß eine Idee aus dem Elfenbeinturm der Pädagogen darstellt. Zudem hat nach dem Ende der deutschen Teilung das Thema einer demokratischen Grundbildung speziell in Deutschland an Bedeutung gewonnen. Darüber hinaus ist die Frage von europäischem Interesse, ob es gelingt, den Geist der Demokratie in den »neuen« Bundesländern zu verbreitern und in den alten zu stärken.

In dieser Gesamtproblematik spielen bildungsphilosophische Fragen eine gewichtige Rolle: Welche Bedeutung und welchen Wert hat eine demokratische Verfassung? Welche elementaren Ziele und Inhalte würden eine europäisch-demokratische Bildung auszeichnen? An welchen Punkten könnten pädagogische Überlegungen Anschluß an die philosophische Tradition politischen Denkens gewinnen und wo ergeben sich Anknüpfungspunkte an aktuelle Postmodernitätstheoreme und Kommunitarismusüberlegungen?

Vorbereitend hatte die Kommission das Thema bereits auf ihrer Herbsttagung in Thurnau im Anschluß an Vorträge von RENATE GIRMES/Münster, OTTO HANSMANN/Bayreuth, JAN MASSCHELEIN/Leuven, ANSELM MÜLLER/Trier, ANGELA TUCEK/München und des Kölner Juristen INGO MITTENZWEI diskutiert. Für den Dortmunder Kongreß konnte dank der Initiative von HELMUT PEUKERT die Mitarbeit der »Philosophy of Education Society of Great Britain« gewonnen werden. Zur Leitfrage des Symposiums, welche gemeinsamen Züge eine politisch dimensionierte Bildung in den verschiedenen europäischen Demokratien tragen könne, wurden vier Vorträge gehalten.

ten. Die Kommission hatte sich mit Bedacht diese Beschränkung auferlegt, um ausführliche Diskussionen zu ermöglichen. Sie wurden durch vorbereitete Stellungnahmen von eigens für die Vorträge gewonnenen Respondenten eröffnet. Die Diskussion des Vortrags von LUTZ KOCH/Bayreuth leitete LUISE MCCARTY/Bloomington (IN) mit ihrer Stellungnahme ein; zum Vortrag von WILFRED CARR/Sheffield äußerte sich WALTER BAUER/Magdeburg; Respondent des Vortrags von WINFRIED MAROTZKI/Magdeburg war JAN MASSCHELEIN/Leuven und für die Diskussion des Abschlußvortrags von RUTH JONATHAN/Edinburgh hatte sich HELMUT PEUKERT/Hamburg als Respondent zur Verfügung gestellt¹. Im folgenden wird jeweils eine Zusammenfassung der Beiträge gegeben. Dabei sind wir so vorgegangen, daß wir die von den Referenten selbst angefertigten Abstracts aufgenommen haben. Die dadurch entstehende Heterogenität dieses Gesamtberichtes haben wir in Kauf genommen. Die Übersetzung der Zusammenfassungen von RUTH JONATHAN und WILFRED CARR haben MONIKA VAREIN/Hamburg und WALTER BAUER/Magdeburg besorgt. Bei ihnen bedanken wir uns an dieser Stelle recht herzlich.

2. Beiträge

2.1 *Demokratie und Erziehung in Europa* LUTZ KOCH (Universität Bayreuth)

In der Einleitung erinnert der Referent daran, daß das Verhältnis zwischen Demokratie und Erziehung zweifach gedeutet werden kann: Demokratie braucht Erziehung; aber auch umgekehrt braucht freiheitliche Erziehung Demokratie. Das Referat beschränkt sich auf den zuerst genannten Zusammenhang, dessen Aktualität zunächst zu zeigen ist. Sie hängt nach Auffassung des Referenten mit drei Ereignissen zusammen: mit dem Zusammenwachsen Europas, mit dem Ende des Ost-West-Gegensatzes und drittens mit der deutschen Einheit. Das zusammenwachsende Europa ist ein Europa demokratischer Staaten, worin eine wesentliche Gemeinsamkeit und daher auch ein essentieller Bestandteil eines europäischen Curriculums liegt. Nach dem Ende des Ost-West-Gegensatzes entfällt die Notwendigkeit der Selbstlegitimation der westlichen Demokratien, wodurch die Gefahr wächst, daß das demokratische Bewußtsein verblaßt; ihr entgegenzuwirken ist eine europäische Erziehungsaufgabe. Drittens ist von der deutschen Einigung auch das übrige Europa mitbetroffen. Es wird daran interessiert sein, ob es gelingt, so etwas wie ein demokratisches Bewußtsein bei den Bürgern der »neuen« Länder zu wecken und ob dem Verfall des demokratischen Bewußtseins in den »alten« Ländern entgegengetreten werden kann.

Allerdings liegt im Programm einer Bildung des demokratischen Bewußtseins eine Zweideutigkeit, die aus der Ambivalenz des Demokratiebegriffes selbst erwächst, der als Regierungsform oder als Lebensform, als politischer oder gesellschaftlicher, als

¹ Die vollständigen, überarbeiteten Beiträge der Tagung in Thurnau sowie des Dortmunder Kongresses erscheinen in: KOCH, L./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Demokratie und Erziehung. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1994.

formaler oder materialer Begriff von Demokratie verstanden und gebraucht werden kann. Der Referent hält sich hier wiederum an den formalen Demokratiebegriff mit der These, daß eben dessen Formalität selbst den wesentlichen Inhalt des demokratischen Bewußtseins ausmache. Dieser Inhalt sei der Pädagogik weitgehend verborgen geblieben, was sich nicht nur an der staatsbürgerlichen Bildung KERSCHENSTEINERS oder an der partnerschaftlichen Bildung THEODOR WILHELMS, sondern auch an den Theorien zur politischen Bildung der 70er Jahre (GOTTSCHALCH, GIESECKE, MOLLENHAUER) nachweisen ließe. Damals sei zwar nachdrücklich von Demokratie und Demokratisierung die Rede gewesen, doch habe sie sich im wesentlichen an dem gesellschaftlichen Demokratiebegriff (Mitbestimmung, Transparenz, Chancengleichheit usw.) orientiert. Im Gegenzug versucht der Referent, den formalen und politischen Demokratiebegriff (die »Verfassungsdemokratie«) hinsichtlich ihrer Hauptelemente zu erläutern (Teil I), um danach die Grundzüge des demokratischen Ethos, verstanden als pädagogische Aufgabe, zu entwickeln (Teil II).

Die wesentlichen Elemente der modernen Demokratie lassen sich nach der These des Referenten nur aus dem Begriff der Republik gewinnen, wie er im Anschluß an die Französische Revolution von ROUSSEAU und dann vor allem von KANT ausgearbeitet worden ist. Nach KANT heißt das freie Gemeinwesen schlechthin Republik in Abhebung gegen unfreie Staaten. Diese bezeichnet er als Despotien, so daß der grundlegende Gegensatz der zwischen Freiheit und Unfreiheit, zwischen freien und unfreien Staaten, zwischen Republik und Despotie ist, nicht so sehr der zwischen demokratischen und undemokratischen Staaten, es sei denn, daß man unter demokratischen Staaten freie Staatswesen versteht, genauer solche, bei denen das Freiheitsprinzip (*liberté*) mit dem Gleichheitsprinzip (*égalité*) verknüpft ist, so daß die Bürger des Gemeinwesens in gleicher Weise frei sind, wodurch sich die modernen Gemeinwesen (»Demokratien«) von den antiken Demokratien unterscheiden.

KANT hat in der Abhandlung über den »Gemeinspruch« die (äußere) Freiheit als Quelle des Rechts und dieses wiederum als Ursprung des Staates (der Republik) nachgewiesen, so daß das Gemeinwesen freier Bürger zugleich und notwendig der Rechtsstaat ist. Recht ist nach KANT die wechselseitige Einschränkung der äußeren Freiheit nach allgemeinen Gesetzen, so daß sich die Freiheit eines jeden mit der von jedermann (also in gleicher Weise) verträgt. Der Zweck einer solchen Verträglichkeit (eines solchen Vertrages) ist die Sicherung der Freiheit bzw. das Recht selbst und nicht etwa das Wohlergehen.

Zweifellos handelt es sich hier um eine Idee und nicht um einen wirklichen Staat, aber diese Idee legen wir doch der Beurteilung, der Kritik und der Verbesserung der realen Staaten zugrunde. Zu dieser Idee gehören auch die elementaren Qualitäten, durch die sich der Bürger eines derartigen Gemeinwesens auszeichnet. Die erste Qualität ist die Freiheit selbst und nicht etwa eine nationale oder gar rassische Eigentümlichkeit, wobei diese Freiheit in KANTS Abhandlung über den ewigen Frieden als die Befugnis bestimmt wird, keinem anderen Gesetz zu gehorchen als zu welchem man seine Zustimmung gegeben hat. Die zweite Qualität ist die Gleichheit, und zwar die Gleichheit der Bürger als Untertanen des Gesetzes, wodurch dem Prinzip nach Privilegien und Standesschränken beseitigt werden und die soziale Durchlässigkeit eröffnet wird. Das dritte Prinzip ist das nicht unumstrittene Prinzip

der Selbständigkeit, dessen Kernbedeutung nach Ansicht des Referenten aber unstrittig sein dürfte und in der Mitwirkungsgarantie an der Gesetzgebung besteht.

Mit dieser Bürgerqualität kommt das wesentliche Moment der Volkssouveränität zur Sprache, welches das eigentlich demokratische Bauteil des freiheitlichen Rechtsstaates, der Republik darstellt. KANT hat die Volkssouveränität durch Ableitung aus der Rechtsidee eigens begründet. Nicht die selbstbezügliche Begehrlichkeit nach Mitbestimmung, sondern die Idee des aus der Freiheit abgeleiteten Rechts macht die »Souveränität«, d.h. die »Herrschergewalt« (KANT) des Volks, bezogen auf die Gesetzgebung, notwendig. Durch die neuere Untersuchung von INGEBORG MAUS ist die Bedeutung der KANTischen Souveränitätstheorie aktualisiert worden².

Aus diesen Überlegungen ergibt sich zur Einschätzung der Demokratie (Republik), daß man ihren Wert ebenso wie den der Volkssouveränität gefährlich unterschätzt, wenn man sie nur als unvermeidliches und geringstes Übel betrachtet, vielmehr wird das demokratische Ethos auf dem Bewußtsein beruhen, daß die Demokratie (bzw. die Republik) um der Freiheit und um des Rechtes willen notwendig ist. Ein solches Ethos kann freilich pädagogisch nicht erzwungen werden, auf der anderen Seite kann ein demokratisches Staatswesen nur unter der Bedingung auf Dauer bestehen, daß die Bürger am Bestand von Freiheit und Recht interessiert sind. Dieses Interesse schließt auch die weiteren Merkmale der Repräsentativität und der Gewaltentrennung ein, wobei die Repräsentation die sogenannte direkte Demokratie ausschließt, die KANT als eine Form des Despotismus betrachtet hat, während durch die Gewaltenteilung verhindert wird, daß sich die Regierung zum öffentlichen Volkswillen aufbläht und das Gemeinwesen auf diese Weise ebenfalls in eine Despotie verwandelt.

Fragt man, was denn die Erziehung zur Bildung eines solchen demokratischen Ethos beitragen könne, so kommt es nach Ansicht des Referenten zu einem nicht unwesentlichen Teil auf das Wissen an, wenngleich damit so etwas wie Engagement und Zivilcourage noch nicht verbürgt sind. Doch nur das Wissen vermag sich zu rechtfertigen, worin einer seiner Vorzüge liegt. Wesentlicher Inhalt dieses Wissens wäre die formale Idee der gesetzlich verbürgten allgemeinen Freiheit, m.a.W. die Idee des Rechts und des darin begründeten republikanischen Gemeinwesens. Dieses Wissen hätte eine sowohl hermeneutische als auch kritische Funktion, denn auf der einen Seite hätte es über Wert und Bedeutung der existierenden demokratischen (republikanischen) Gemeinwesen aufzuklären, auf der anderen Seite enthält es die Kriterien der kritischen Prüfung der politischen Wirklichkeit.

Im einzelnen könnte dieses kritisch-hermeneutische Prinzipienwissen in einem »Katechismus des Rechts« bestehen, den KANT in seiner Pädagogikvorlesung zwar gefordert, jedoch nicht ausgeführt hatte. Er ist aber von dem Philosophen JULIUS EBBINGHAUS geliefert worden, der 1947 den Deutschen »die Nachholung eines Schulurses in den politischen Elementarfragen« empfohlen hatte³. In den zehn Artikeln dieses Katechismus ist (ohne den Inhalt erschöpfend referieren zu wollen) sowohl vom Begriff des Staates als auch von seinem Fundament, dem Recht, die Rede, ferner sowohl von der Notwendigkeit des Gehorsams gegen den Staat als auch von den

2 MAUS, I.: Zur Aufklärung der Demokratietheorie. Frankfurt a.M. 1992.

3 EBBINGHAUS, J.: Staatsgewalt und Einzelverantwortung. Gesammelte Schriften I. Bonn 1986, S. 168–193.

notwendigen Grenzen dieses Gehorsams. Nach Auffassung des Referenten taugt dieser Katechismus nicht nur als Nachhilfestunde für die »verspätete Nation« der Deutschen, sondern auch als Propädeutik für die jüngeren Generationen der europäischen Völker insgesamt.

Daraus nun, daß der Staat die Vereinigung der Willen aller zu dem Zwecke ist, »daß keinem Unrecht geschieht« (Art. 5), ergibt sich die Verpflichtung zum Gehorsam gegen ihn. Sie ist notwendig zur Sicherung des Rechts. Auf der anderen Seite aber verwandelt sich diese Gehorsamspflicht in eine »Ungehorsamkeitspflicht«, »wenn der Staat Befehle gibt, durch die Menschen grundsätzlich als rechtlos behandelt werden« (Art. 7). Dasselbe ist der Fall, wenn er Befehle gibt, »durch deren Vollzug der Mensch sich selbst dem Grundsatz nach als moralisches Wesen vernichten würde« (Art. 9).

Republikanisches oder demokratisches Ethos erfordert ein sicheres Wissen der genannten Art: Einsicht nicht nur in Natur und Fundament dessen, was Republik genannt werden darf, sondern auch in die Pflicht, ihr zu gehorchen und zu dienen, schließlich aber auch Einsicht in die Grenzen dieses Gehorsams, wobei unter Einsicht sowohl Wissen als auch die adäquate, zum Handeln führende Gesinnung zu verstehen ist. Die Pädagogik hätte beides zu befördern, wobei es eines ist, zum Wissen anzuleiten, ein anderes, das Handeln entsprechend zu bilden. Aber wenn es schon um das Wissen schlecht bestellt ist, wie kann man hoffen, daß es mit dem Handeln leichter fortgehen werde?

2.2 *Erziehung und Demokratie in der Postmoderne* WILFRED CARR (*University of Sheffield*)

Dieses Referat versteht sich sowohl als ein Kommentar als auch als ein Beitrag zu dem Verständnis der Rolle, die Erziehung in einer modernen demokratischen Gesellschaft spielen sollte. Der angebotene Kommentar versucht die Behauptung ernst zu nehmen, daß das, was gemeinhin als Postmoderne bezeichnet wird, die bislang unumstrittenen Annahmen in bezug auf diese Rolle – wie sie üblicherweise definiert wurde – diskreditiert. Der Beitrag, der angestrebt wird, ist der Versuch einer Neuinterpretation dieser Rolle in einer Art und Weise, die die Herausforderung der Postmoderne in Betracht zieht. Um diesen Intentionen zu folgen, hat sich der Referent drei Aufgaben gestellt: erstens die Voraussetzungen der Aufklärung zu erläutern, auf die sich unsere moderne Sicht der Beziehung zwischen Erziehung und Demokratie stützt; zweitens die zentralen Themen des Postmodernismus zu identifizieren, die die Gültigkeit dieser Voraussetzungen untergraben; und drittens eine neu-konstruierte Sicht der Beziehung zwischen Erziehung und Demokratie anzubieten, die versucht, den Herausforderungen des Postmodernismus gerecht zu werden.

Seit dem 18. Jahrhundert wurde die Rolle der Erziehung in einer demokratischen Gesellschaft darin gesehen, menschliche Freiheit dadurch zu fördern, daß die angeborene Fähigkeit der Individuen, selbständig zu denken, weiter entwickelt und gefördert wird. Diese Annahme rührt direkt von der Philosophie der Aufklärung her – die wohl am deutlichsten in KANTS Forderung nach der Befreiung menschlicher Vernunft zum Ausdruck kommt. KANTS zentrales intellektuelles Vorhaben war es, eine philosophi-

sche Legitimation für universelle rationale Prinzipien zur Verfügung zu stellen, die unabhängig von partikularen historischen, sozialen oder kulturellen Umständen und für alle Menschen gleich sein sollten und die kein rationales Wesen leugnen könnte. KANT war der Auffassung, daß sobald die Handlungen von Individuen und von Gesellschaften auf diese Prinzipien gegründet seien, Vernunft an die Stelle von Autorität trete, daß Individuen rational Handelnde würden, die alte Ordnung niedergerissen würde und sich eine rationale, gerechte und menschliche Gesellschaft entwickeln würde. Daraus folgt, daß die praktische Aufgabe des Projekts der Aufklärung in Kernpunkten eine erzieherische Aufgabe war: nämlich, in allen Menschen die universale Kraft menschlicher Vernunft zu entwickeln und sie dadurch zu ermächtigen, gemeinsam eine Form des sozialen Lebens zu schaffen, die ihren Zielen und Bedürfnissen genügen würde.

Betrachten wir nun die unumstrittenen Voraussetzungen, denen sich Vertreter dieser Erziehungsphilosophien unweigerlich anschließen. Erstens gehen alle davon aus, daß die Konstruktion einer Erziehungsphilosophie eine stichhaltige Argumentation beinhaltet, und zwar ausgehend von Voraussetzungen einer universalen Charakteristik menschlicher Natur zu Schlußfolgerungen, die die erzieherischen Ziele und Prinzipien festlegen, die diese Charakteristika implizieren. Zweitens sehen diese Erziehungsphilosophien das Wesen menschlicher Natur in dem universellen Vermögen aller Menschen, das bereits erworbene Selbstverständnis rational zu reflektieren, und nachzudenken, ob dieses ererbte Selbstverständnis für die Förderung ihrer Bedürfnisse leitend ist. Ein drittes allgemeines Merkmal aufklärerischer Erziehungsphilosophien ist die Sichtweise, daß die Ziele und Werte von Erziehung diejenigen sind, die mit der Entwicklung rationaler Autonomie in Verbindung gebracht werden – Ziele und Werte, die die Sicht widerspiegeln, daß Erziehung Individuen in die Lage versetzt, sich von Unwissenheit, Dogma, Aberglauben und Tradition emanzipieren zu können. Natürlich erkannten diejenigen, die sich den aufklärerischen Erziehungsphilosophien anschlossen, daß das Ziel rationaler Autonomie realistischerweise nur verfolgt werden könne in einem sozialen Kontext, in den sich alle frei von irrationalen Zwängen einbringen können. Daraus folgt das vierte Merkmal dieser Erziehungsphilosophien, nämlich danach zu streben, die Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft, in der die Freiheit aller Individuen zur Ausübung ihrer rationalen Kräfte geschützt wird, zu verteidigen und zu fördern.

Heutzutage beginnt die Vision demokratischer, von autonomen Bürgern bevölkerter Gesellschaften unter der Auswirkung des Postmodernismus zu zerbröckeln. Die Postmoderne verkündet, daß die Metaerzählung der Aufklärung von menschlicher Emanzipation und Ermächtigung heute sowohl analytischer Glaubwürdigkeit als auch politischer Legitimation entbehrt, und daß die Zeit, in der davon ausgegangen wurde, daß eine steigende Rationalität sowohl für die individuelle Autonomie als auch für den sozialen Fortschritt leitend war, an ihr Ende gekommen sei.

Wie reagieren wir auf diese postmoderne Herausforderung? Die Beantwortung dieser Frage wird dadurch erschwert, daß Postmodernismus immer häufiger als das Hervortreten einer Form historischen Selbstbewußtseins verstanden wird, das es uns im Rückblick auf die Moderne ermöglicht, die etablierten Annahmen in einer reflektierteren und kritischeren Weise neu einzuschätzen. So verstanden bezieht sich die

Postmoderne weniger auf das »Ende« der Moderne als auf eine selbstbewußte Erkenntnis, daß es an der Zeit sei zu erkennen, daß die Annahmen der Aufklärung, auf denen das Projekt der Moderne ursprünglich errichtet worden war, nicht länger überzeugend klingen. Was die Postmoderne in bezug auf pädagogische Fragestellungen mit sich bringt, ist das Bedürfnis, unser Verständnis der Rolle von Erziehung in einer demokratischen Gesellschaft neu zu überdenken; und zwar in einer Weise, die nicht länger in Parametern der Aufklärung verankert bleibt, sondern bereit ist, sich ernsthaft mit den zentralen Ideen postmodernen Denkens zu beschäftigen.

Die Aspekte des Postmodernismus, die am ernsthaftesten unser Verständnis der Beziehung von Erziehung und Demokratie untergraben, sind diejenigen, die auf die Ablehnung der »grundlegenden« Logik der Aufklärung zurückgehen – einer Logik, die in Anspruch nimmt, die universale Gültigkeit der aufklärerischen Ideale aufzuzeigen, indem sie zeigt, wie diese in einigen vorausgehenden philosophischen Legitimationen gegründet sind. Dagegen insistiert der Postmodernismus – da es keine privilegierte philosophische Sprache gibt, die es Philosophen erlaubt, die Partikularitäten des Diskurses ihrer Gesellschaft zu transzendieren –, daß es auch keine Möglichkeit gibt, Zugriff auf zeitlose philosophische Wahrheiten zu erlangen. Weiterhin stellt sich der Postmodernismus gegen die Ansicht der Aufklärung, daß im »Zentrum« des menschlichen Selbst eine besondere Fähigkeit der Vernunft liegt – eine »wesentliche« menschliche Natur, die der Geschichte vorangeht und noch vor partikularen kulturellen Verhältnissen liegt. Der Postmodernismus sieht das »Selbst« als eine zentrumslose Struktur von Ansichten und Wünschen, deren Selbstverständnis immer durch die gelernten und angenommenen Diskurse im Verlauf der menschlichen Enkulturation vermittelt wird.

Eine Implikation postmodernen Verständnisses ist, daß Erziehungsphilosophie keine erzieherischen Prinzipien und Praktiken rechtfertigen kann, indem sie zeigt, wie diese aus philosophischer Erkenntnis des Wesens menschlicher Natur herrühren. Für Vertreter der Postmoderne können spezielle erzieherische Prinzipien und Praktiken nur gerechtfertigt werden, indem sie sowohl mit dem gegenwärtigen Verständnis von uns selbst übereinstimmen als auch mit unserer Einsicht, daß diese Prinzipien und Praktiken für die Gegenwart die vernünftigsten und angebrachtesten sind.

Die postmoderne Kritik an den Grundannahmen zu akzeptieren, auf denen unsere aufklärerischen Erziehungsphilosophien errichtet wurden, bedeutet jedoch nicht, daß die Schlußfolgerungen aufklärerischen Denkens deren (überholte) philosophische Legitimationen nicht überdauern können. Es geht nur darum anzuerkennen, daß die Ziele und Ideale, die diese Philosophien vorschreiben, nicht länger in der Sprache der Aufklärung – die eine wichtige Rolle für ihre ursprüngliche Formulierung darstellte – charakterisiert werden können. Folglich kann die zentrale Fragestellung dieses Referats nun präziser und exakter formuliert werden. Können wir ein Verständnis von Erziehung entwickeln, das insofern »modern« ist, als daß es nicht von den Idealen der Aufklärung Abstand nimmt und insofern postmodern, als daß es die Metaerzählung der Aufklärung, in der diese Ideale bislang artikuliert wurden, zurückweist? Meine Antwort auf diese Frage ist, daß wir dies können. Die theoretischen Mittel dafür sind in der Erziehungsphilosophie JOHN DEWEYS zu finden, sowie in der Bereitschaft anzuerkennen, daß die heutige Relevanz von DEWEYS Erziehungsphilosophie nur

durch ein Verständnis seiner Vorstellungen über Demokratie und Philosophie und deren Beziehung richtig verstanden werden kann. Wenn erst einmal unser Verständnis von DEWEYS Erziehungsphilosophie durch seine Ideen von Philosophie und Demokratie erhellt wurde, werden auch die vier folgenden Schlußfolgerungen ersichtlich.

Als erstes wird deutlich, daß DEWEYS Erziehungsphilosophie die demokratischen und erzieherischen Ideale der Aufklärung zwar beibehält, jedoch auf den Anspruch verzichtet, daß diese Ideale in einem objektiven Wissen der »menschlichen« Natur gegründet sein müssen. Für DEWEY wie auch für den Postmodernismus sind Appelle an eine »objektive« menschliche Natur nur Versuche, der Realität auszuweichen, indem Wissen über Erfahrung, Sicherheit über Kontingenz und Stabilität über Veränderung gestellt wird. Was als zweites deutlich wird, ist, daß das Konzept der »Vernunft« – das so zentral für die Ziele und Argumente der Erziehungsphilosophien der Aufklärung war – von DEWEY wie auch von Vertretern der Postmoderne als ein historisches Artefakt angesehen wird, das von der unsinnigen Suche nach sicherem Wissen und absoluter Wahrheit übrig geblieben ist. Die dritte sich anschließende Schlußfolgerung besteht darin, daß die Erziehungsphilosophie DEWEYS nicht die Absicht hatte, vorherige Philosophien zu ersetzen, indem andere philosophische Grundlagen für die Erziehungsideale der Aufklärung angeboten werden. Seinem Verständnis von Philosophie zufolge geht es vielmehr darum zu zeigen, wie Diskurse, Institutionen und Praktiken von Erziehung neu konstruiert werden müssen, wenn Werte individueller Freiheit – die ja im Mittelpunkt liberaler demokratischer Tradition stehen – fortschrittlich verfolgt und realisiert werden sollen.

Daraus wird schließlich ersichtlich, daß DEWEY ein Beispiel des frühen 20. Jahrhunderts dafür ist, was eine Erziehungsphilosophie in einer reifen, postmodernen demokratischen Gesellschaft des ausgehenden 20. Jahrhunderts werden sollte: eine Gesellschaft, die genau deshalb »demokratisch« ist, weil sie endlich erkannt hat, frei sein zu können, sich formen und umformen zu können, ohne auf universelle Wahrheiten, die aus irgendeiner externen maßgebenden Quelle entstammen, zurückgreifen zu müssen. Somit wird das Aufkommen einer »entphilosophierten« oder »postphilosophischen« Erziehungsphilosophie angedeutet, die deshalb modern ist, weil sie die erzieherischen Ziele und Ideale der Aufklärung beibehält, und postmodern in dem Sinne, daß sie das Verständnis der Aufklärung bezüglich dieser Ideale und Ziele aufgegeben hat. DEWEYS Ansatz gibt uns die Möglichkeit, über die Rolle von Erziehung in einer Demokratie nachzudenken, die die Postmoderne nicht als Bedrohung sieht, sondern als eine unentbehrliche Hilfe in dem Bemühen, die Erziehungsideale der Aufklärung zu rekonstruieren und zu revitalisieren.

2.3 Liberalismus und liberale Erziehung: Erziehungs- und Bildungstheorie als Gesellschaftstheorie *RUTH JONATHAN (University of Edinburgh)*

In diesem Referat werden Verbindungen zwischen den Debatten im Bereich Erziehungs- und Bildungstheorie und -praxis sowie im Bereich Gesellschaftstheorie untersucht. Es wird davon ausgegangen, daß viele der zentralen Fragen im Bereich einer

allgemeinen Erziehungswissenschaft – angefangen von einer angemessenen Antwort auf die Werteproblematik der Moderne bis hin zur Verteidigung nicht-instrumentellen Lernens im Namen von Autonomie – in Beziehung zueinander stehen und die Schlüsseldebatten widerspiegeln, die im Zentrum des modernen Liberalismus stattfinden. Hiervon ausgehend sollte die jeweilige Untersuchung die Fragestellungen der anderen beleuchten. Dies hätte Implikationen für die Parameter von Erziehungs- und Bildungstheorie und die Beziehung von Theorie und Praxis. Dieses Vorgehen kehrt zu einer früheren, umfassenderen Tradition des erzieherischen Denkens zurück, welches »die Frage nach politischer Struktur, wirtschaftlichem Mechanismus und kulturellem Prozeß und Produkt als zentral ansah«.⁴ Damit verbunden ist der Versuch, eine breitere Perspektive der Probleme und Paradoxien liberaler Erziehung und ihrer theoretischen Grundlagen zu erhalten.

Um Erziehungstheorie selbst als eine soziale Praxis verstehen zu können und somit eine metatheoretische Perspektive einzunehmen, müssen wir unser Verständnis erweitern, das normalerweise nur darauf gerichtet ist, der Beziehung zwischen schulischer Bildung und den Strukturen und Werten der Gesellschaft Aufmerksamkeit zu schenken. Dieser Punkt wird oftmals eher reduktionistisch als erweiternd behandelt, indem vereinfachte Darstellungen einer eingleisigen kausalen Beziehung zwischen Schule und Gesellschaft untermauert werden. So behauptete die neo-marxistische Reproduktionstheorie der 60er Jahre, daß die Ausbildungssysteme notwendigerweise soziale Werte und Strukturen widerspiegeln und reproduzieren⁵; während seit den 80er Jahren der neo-liberale Instrumentalismus schulische Ausbildung als eine soziale Dienstleistung betrachtet, die auf die persönlichen Vorlieben und auf die wirtschaftlichen Notwendigkeiten reagieren sollte⁶. Dort, wo dies nicht reduktionistisch angegangen wird, wird die Beziehung Ausbildung/Gesellschaft auf adäquatere Weise erklärt. Ihre Legitimation ist jedoch auf eigenartige Weise zirkulär und gewinnt ihre überzeugende Kraft durch eine vorausgegangene Zustimmung zu ihren zentralen Werten. Daher weisen *liberale* Pädagogen typischerweise eingleisige kausale Darstellungen zurück und betonen stattdessen die Interaktion zwischen schulischer Bildung und Gesellschaft, und nehmen die Spannung zwischen den reproduktiven und emanzipatorischen Funktionen von Erziehung wahr. Durch dieses Vorgehen nehmen sie die angesonnene rationale Autonomie der Lernenden sowohl als Grund als auch als Mittel, durch welche die nachwachsende Generation in die Lage versetzt wird, das gesellschaftliche »Boot« neu zu entwerfen und seine »Planken« während der Fahrt auszuwechseln.

Sicherlich, sofern ein System liberaler Erziehung und eine mehr oder weniger offene Gesellschaft vorausgesetzt werden können, ergibt der Versuch, Erziehung als eine gesellschaftliche Praxis zu analysieren, die in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis mit dem politischen und kulturellen Kontext steht, ein sicherlich besseres

4 JONATHAN, R.: Education, Philosophy of Education and Fragmentation of Value, *Journal of Philosophy of Education* 27 (1993), 2, p. 177.

5 YOUNG, M.F.D. (ed.) (1971): *Knowledge and Control* (Open University Press); BOWLES, S./GINTIS, H. (1976): *Schooling in Capitalist America* (Basic Books Inc).

6 Vgl.: JONATHAN, R.: The Manpower Service Model of Education, *Cambridge, Journal of Education* 13 (1983), 2.

Bild als eine einlineare Darstellung. Dies genügt jedoch nur als Antwort im Hinblick auf die neo-marxistischen Theorieattacken. Denn die neo-liberale Einlinearität ist nicht so sehr eine falsche Beschreibung gegenwärtiger Praxis, sondern stellt eine *praktische Herausforderung* dar; eine Herausforderung, die nicht nach einer besseren Analyse, sondern nach einer *stabiler begründeten Legimitation* verlangt. Und genau diese, so scheint es, kann nicht erbracht werden, solange wir weiterhin innerhalb des Diskurses liberaler Erziehungstheorie verbleiben. Dieses instrumentelle Verständnis von Erziehung und Bildung muß zurückgewiesen werden, weil es der Auftrag von Erziehung ist, alle Möglichkeiten der Lernenden, deren rationale Autonomie sie fördert, und der Gesellschaft, deren Zukunft von diesen geformt wird, offen zu halten. Diese Position gründet sich im Wert rationaler Autonomie selbst und in der Unbestimmbarkeit ihrer Konsequenzen. Denn Agnostizismus in bezug auf die individuellen Vorlieben, die von Erziehung teilweise geformt werden, und die sozialen Werte und Strukturen, die von diesen verursacht werden, sind ein Credo für liberale PädagogenInnen. Und es ist dieses Grundprinzip, dem wir zahlreiche Paradoxien verdanken, die wiederum ihre (liberalen) Ziele und Verfahren behindern und liberale PädagogInnen somit als nicht sehr überzeugend innerhalb der öffentlichen Debatte, die sich mit den Realitäten persönlicher und sozialer Ziele beschäftigt, dastehen läßt. Da derselbe Grundsatz innerhalb der Gesellschaftstheorie ähnliche Schwierigkeiten bereitet, scheint es hilfreich zu sein, liberales erziehungstheoretisches Denken in der Weltsicht zu lokalisieren, deren Voraussetzungen und Probleme es teilt.

Das Kennzeichen des modernen Liberalismus – sei es im politischen wie auch erzieherischen Denken – ist ein prinzipieller Agnostizismus bezüglich der Substanz seiner Ergebnisse, jedoch nicht bezüglich der prozeduralen Werte, die zu diesen Ergebnissen führen sollen. Somit ist dieser Agnostizismus implizit legitimiert, da liberale prozedurale Werte – *obwohl sie kein substantielles Resultat bestimmen, von ihnen höchstens angenommen wird, daß sie einige ausschließen* – ihn gegen Vorwürfe des Relativismus oder einer (dezisionistischen) Wertsetzung immun machen. So entscheidend dieser Ergebnis-Agnostizismus auch ist, begründet er sich nicht durch eine Reihe transparenter Annahmen, sondern durch für als wahr vorausgesetzte Elemente eines intellektuellen Selbstverständnisses, welches unsere Vorstellungen von Freiheit, Vernunft und Moralität betrifft. Dieses führt zu erzieherischen Annahmen bezüglich der Beziehung von wachsendem Wissen und Verständnis zu einem gesteigerten Vermögen kritischer Reflexion, von diesem Vermögen zu klarem Urteilen – sowohl empirisch als auch wertend – und von diesem klaren Urteilen zu moralischen Werten sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft. Diese impliziten Annahmen sind im Kern vieler zentraler pädagogischer Probleme verborgen, wie zum Beispiel der Legitimation von zulässigen Inhalten und Verfahren von Moralerziehung, der Möglichkeit pädagogischer Neutralität und der Auswahl eines erzieherischen Kerninhalts in einem pluralistischen Kontext, als auch der Verteidigung gegen Instrumentalismus. Die Paradoxien, die hierdurch aufgezeigt werden, entstehen zum Teil aufgrund von vermiedenen substantiellen moralischen Verpflichtungen, die zu einer anderen – nichtautonomen – Entwicklung führen, in der Durchführung einer Praxis, deren Zweck fundamental moralisch und deren Konsequenzen unausweichlich sozial sind.

Ein Großteil der Arbeit innerhalb der Erziehungsphilosophie schart sich um diese starken Elemente des theoretischen Zeitgeistes, der dabei ist, die Probleme und Paradoxien der Praxis mithilfe von Prüfsteinen wie etwa der Schlüsselkonzepte »Rationalität« und »Autonomie« zu erhellen: Analysen, die dann dazu neigen, eine unbefriedigende transzendente Form anzunehmen oder eine besorgniserregend selbstbezügliche Qualität an den Tag zu legen. Es überrascht nicht, daß letztlich sowohl Erklärungen als auch Verteidigungen der Ziele und Verfahren liberaler Erziehung in den Kernaussagen der Gesellschaftstheorie des Liberalismus gegründet sind – in genau denjenigen Leitsätzen, die momentan Gegenstand intensiver Debatten im Bereich der Gesellschaftstheorie sind. Denn genau wie der prinzipielle aber implizit legitimierte Agnostizismus des liberalen Pädagogen weiterhin oben auf der Tagesordnung der Erziehungsphilosophie steht, und zwar durch die Probleme und Paradoxien, die daraus entstehen, diesen Agnostizismus praktisch in einem Unternehmen mit moralischer Absicht umzusetzen, so kehrt auch die politische Philosophie – vor ungefähr 40 Jahren entschieden für tot erklärt⁷ – wieder ins stürmische Leben zurück. Diese Rückkehr ist zu verstehen als Antwort auf ein erneuertes Bewußtsein der offensichtlich illiberalen Konsequenzen, die den Resultaten geschuldet sein können, die durch den Liberalismus selbst scheinbar sanktioniert wurden. Ich bin der Auffassung, daß nun in der gleichen Weise, wie die Erziehungsphilosophie die methodologischen Begrenzungen eines begriffsanalytischen Zugangs überwand, als nicht länger verleugnet werden konnte, daß ihre Untersuchungsmethode selbstbezüglich und selbstbestätigend war⁸, neo-liberale Herausforderungen an die liberale Erziehung von uns heute verlangen, über die erziehungswissenschaftlichen Betrachtungen von Erziehungsproblemen hinauszugehen und uns mit den Debatten innerhalb der Gesellschaftstheorie zu beschäftigen, die sowohl den Rahmen für eine liberale Erziehungstheorie und ihre Praxis als auch die Legitimationsbasis angesichts der Herausforderungen zur Verfügung stellen.

Indem wir dies tun, erkennen wir an, daß das *Theoretisieren über Erziehung selbst eine soziale Praxis* darstellt, und daß unsere tiefsten Überzeugungen und Verpflichtungen selbst eine intellektuelle Geschichte haben, die im Bereich der Gesellschaftstheorie und der damit verbundenen Praxen verwurzelt ist. Wenn die praktischen Resultate dieser Überzeugungen uns vor Rätsel stellen oder angezweifelt werden, können wir ihren Inhalt und ihre Ursprünge gewinnbringend überprüfen, um sie dann neu zu formulieren oder umzuformen. Natürlich können wir uns nicht selbst von unseren »geistigen Wurzeln« lösen, um einen »view from nowhere«⁹ zu erlangen. Noch kann unser Verständnis davon, warum wir diese Überzeugungen haben, *an sich* eine verläßliche Beurteilung der Überzeugungen liefern. Aber wenn wir vollständig die soziale Natur von Erziehung akzeptieren, sind wir nicht nur gezwungen, die Beziehung zwischen erzieherischer Praxis und anderen gesellschaftlichen Strukturen und Praxen

7 LASLETT, P. (1956): In LASLETT, P./RUNCIMAN, W.G. (eds.) *Philosophy, Politics and Society*, Vol I (Blackwell), p. VII.

8 Vgl. HIRST, P. (1993): *Education, Knowledge and Practices*. In: BARROW, R./WHITE, P. (eds.) *Beyond Liberal Education* (Routledge) and JONATHAN, R.: *Education, Philosophy of Education and Context*. *Journal of Philosophy of Education* 19 (1986), 1.

9 NAGEL, T.: *The View from Nowhere* (Oxford University Press) 1986.

zu untersuchen, sondern ebenfalls unsere Ansichten und die Ziele von Erziehung in den sich herausbildenden Tendenzen innerhalb der Gesellschaftstheorie zu situieren. Denn es gilt nicht nur – wie HIRST bestätigt –, daß »Erziehungsphilosophen in den 60er Jahren zutiefst von einer Vielzahl einflußreicher philosophischer Doktrinen beeinflußt waren«¹⁰, sondern auch, daß zu jeder Zeit die Art und Weise, in der wir die zentrale soziale Praxis von Erziehung konzeptionalisieren, von den momentan vorherrschenden sozialen und philosophischen Ansichten stark beeinflusst wird.

Sinn und Zweck der Auseinandersetzung mit der Einsicht, daß Erziehung in *Theorie und Praxis* sozial verankert und zum Teil gesellschaftlich konstruiert ist, ist somit ein zweifacher. Liberale Pädagogen sehen ihre primäre Aufgabe darin, uns Hilfestellung beim Verständnis zu geben, was mit unseren theoretischen Überzeugungen und Verpflichtungen impliziert ist, und somit klarer die Tiefenstrukturen möglicher Deformationen der die Praxis untermauernden Theorie erkennen zu können. Für Erziehungswissenschaftler gibt es eine zweite, weiterreichende Aufgabe: die des ständigen Neuüberprüfens jener Gesellschaftstheorie, in welche unsere Verpflichtungen eingebettet sind, durch ein klareres Verständnis dieser Deformationen. Denn Erziehung ist nicht einfach nur eine Art sozialer Praxis – vergleichbar mit vielen anderen, die wir aufzählen könnten: dieses anzunehmen würde bedeuten, entweder die inadäquate Analyse einer neo-marxistischen Reproduktionstheorie oder die freiheitseinschränkenden Rezepte eines neo-liberalen Instrumentalismus zu akzeptieren. Unter der Voraussetzung einer liberalen Erziehung und einer offenen Gesellschaft und – daraus folgend – einer wechselseitig sich bedingenden Beziehung zwischen beiden, wird Erziehung zu einem Prüfstand für die Gesellschaftstheorie und nimmt eine Schlüsselrolle für deren Neuüberprüfung und Erneuerung ein. Deshalb bedeutet eine Neuüberprüfung liberaler Erziehungstheorie in einem breiteren theoretischen Kontext nicht nur, eine kritischere Sicht in bezug auf diese Theorie und ihre daraus folgenden Praktiken einzunehmen. Es ist auch ein Beitrag zu der mit wachsender Intensität geführten Debatte innerhalb der Gesellschaftstheorie. Diese hat sich seit kurzem als Reaktion auf die Bedenken entwickelt, die sich aus den möglichen sozialen Folgen der Präferenz für eine rein prozedurale Ethik ergeben – eine Debatte, die in allgemeinen gesellschaftlichen Begriffen viele der lang anstehenden Fragen und Bedenken liberaler Erziehungswissenschaftlern widerspiegelt.

Sicherlich kann dieses Referat keine dieser beiden Zwecke hier und jetzt erfüllen, da dies zusammengefaßt ein ausgedehntes Forschungsprogramm darstellt. Allenfalls können in einem Referat allgemeine Überlegungen angeführt werden – wie oben geschehen –, um solch ein Programm vorzuschlagen und um eine Diskussion zu fördern, die die Ausgangspunkte und ihre Verbindungen einbezieht, um somit dieser Empfehlung Überzeugungskraft zu verleihen. Demzufolge können innerhalb des Referats eine Reihe von miteinander verbundenen Behauptungen lediglich skizziert werden. Zunächst wird behauptet, daß die »Krise der Moderne«, auf die sich kritische Theoretiker beziehen, keine Illusion ist, und daß schulische Bildung und andere zentrale soziale Praktiken an einem schmerzhaften Wendepunkt angekommen sind, wobei die Dilemmata von schulischer Bildung und Gesellschaft miteinander verbun-

10 HIRST, P. (1993): op. cit. pp 184–185.

den sind, wenn auch nicht in einer einfachen kausalen Art und Weise. Da es hier um liberale Erziehung und um die Praktiken und Werte einer liberalen Gesellschaft geht, ist es nicht verwunderlich, daß beide Dilemmata praktisch und konzeptionell mit der »Krise« innerhalb der Theorie und Praxis des Liberalismus in Beziehung stehen. Der darauffolgende Teil lokalisiert diese »Krise« im Laufe der allmählichen Entwicklung des Liberalismus von einer normativen Gesellschaftstheorie mit gewissen metaphysischen Annahmen und zugrunde liegenden moralischen Werten zu einer Meta-Ideologie, die Metaphysik vermeidet und nur noch prozedurale Werte umfaßt. Es wird behauptet, daß diese moderne Form des Liberalismus sich entweder auf einen impliziten moralischen Kern eines noch vorhandenen, materialen Wertes bezieht, oder daß es einen solchen Kern nicht gibt, mit der Folge, daß problematische prozedurale Werte Parameter anbieten, die so weit gespannt sind, daß ein unbestimmter Bereich von persönlichen Überzeugungen und sozialen Verhältnissen beanspruchen kann, unter diese zu fallen – mit individuellen und sozialen Konsequenzen, die viele Liberale schwerlich billigen könnten. Sobald also Gesellschaftstheorie zu einer exklusiven Meta-Ideologie wird, löst sie sich in Luft auf und eine Reihe von »liberalen« sozialen Praktiken, von denen Erziehung die zentrale ist, verlieren ihre angemessene Legitimationsgrundlage. Abschließend werden einige der Implikationen für liberale Erziehungstheorie und Praxis skizziert. Es wird gezeigt, daß dort, wo metaphysische Voraussetzungen und Wertüberzeugungen aus Prinzip vermieden werden, sie in unsere sozialen Praktiken durch eine unkontrollierte Hintertür einfallen. Sie sollten stattdessen besser ans Licht gebracht und wieder in die gesellschaftliche Realität eingebettet werden.

2.4 *Der Bürger als Weltenwanderer. Pädagogische Ethik im Lichte der Kommunitarismusdebatte*

WINFRIED MAROTZKI (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg)

Der Referent bezieht sich in seinem Beitrag auf die sogenannte Kommunitarismusdebatte. Im Kern geht es dabei um die moralischen Grundlagen moderner westlich-orientierter demokratischer Gesellschaften. Innerhalb dieser Debatte vertritt die liberale Position (RAWLS) eher ein Neutralitätsgebot des Staates. Das bedeutet, daß der Staat gegenüber den gruppenspezifischen und individuell verschiedenen Werthorizonten, die sich in einer jeweiligen Konzeption, wie der einzelne sein Leben zu leben gedenkt (Konzeption des Guten), niederschlagen, neutral bleiben sollte. Der Staat solle keine Lebensentwürfe inhaltlich präferieren (substantielles Engagement), sondern einen fairen Umgang aller Gruppen und Menschen sicherstellen (prozedurales Engagement). Ein solcher übergreifender Konsens beziehe sich auf Grundsätze zur Regulierung institutioneller Angelegenheiten, deren Begründung prinzipiell öffentlich geteilt werden können müsse. Der gemeinschaftliche Zusammenhalt einer Gesellschaft wird von dieser Position aus dadurch gewährleistet gesehen, daß eine öffentliche Übereinstimmung in Fragen politischer und sozialer Gerechtigkeit existiere.

Als kommunitaristische Position können hingegen jene Positionen angesprochen werden, die auf der Annahme basieren, daß eine bloß auf die Garantie individueller

Grundrechte fixierte Gesellschaft ihren Mitgliedern nicht in hinreichendem Maße Orientierungen für den Aufbau personaler und sozialer Identität zu bieten vermöge. Vielmehr sei eine verpflichtende identitätsstiftende gemeinsame Konzeption des Guten vonnöten. Die kommunitaristische Position reagiert auf Orientierungs- und Sinnverluste der Modernisierungsbewegungen der letzten Jahrzehnte, die es als immer schwieriger erscheinen lassen, ein Bewußtsein sozialer Zugehörigkeit und Identität auszubilden. In den Augen der Kommunitaristen haben die Modi sozialer Integration und Regulation infolge dieser Entwicklung derart abgenommen, daß sie wieder neu diskutiert und gefördert werden müßten. Insofern wird ein Fokus dieser Debatte durch die Frage gebildet, inwieweit ein neues Gemeinschaftsdenken zu fördern sei. Das Neutralitätsgebot der liberalen Position wird zurückgewiesen durch das Argument, daß jede liberale Position bereits bestimmte Prämissen eines bestimmten guten Lebens in sich aufgenommen habe und insofern implizit fördere. CHARLES TAYLOR nennt diese Variante *Liberalismus II*. Vom Staat werde erwartet, daß er die Grundrechte im allgemeinen gewährleiste, sich aber darüber hinaus für das Überleben und die Förderung einer bestimmten Nation, Kultur oder Religion bzw. einer begrenzten Anzahl von Nationen, Kulturen und Religionen einsetze. Der Referent konzentriert sich in seinem Beitrag auf das Problem, wie triftig der von den Kommunitaristen inaugurierte Gemeinschaftsbegriff aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive anzusehen ist.

In einem *ersten Schritt* diskutiert er dieses Problem, indem er anhand der Position von CHARLES TAYLOR das Verhältnis von Anerkennung und Kritik erörtert. Innerhalb dieser Diskussion wird das grundlagentheoretische Problem des Verhältnisses von formalen und materialen Normen erörtert. Wenn Anerkennung sich nicht nur auf die Entwicklungsmöglichkeit eines Menschen, also auf seine Potentialität (formale Position), sondern auch auf das faktische Gewordensein bezieht (materiale Position), dann folgt daraus zum einen das Problem des Kulturrelativismus und zum anderen – damit verknüpft – die Frage, ob es dann noch Kritik geben kann, also ob bestimmte materiale Orientierungen anderen vorzuziehen sind. Wenn Anerkennung die Akzeptanz des Werthorizontes des Anderen beinhaltet, dann stellt sich die Frage, wie sich mein eigener Werthorizont dazu verhält. Anhand der Frage, wie Kritik möglich sei, erörtert der Referent diese Problemdimension und konzentriert sich dabei exemplarisch auf die neoaristotelische Position von MARTHA NUSSBAUM, die die Auffassung vertritt, daß es durchaus möglich sei, materiale Normen anderer Kulturen anzuerkennen und sich trotzdem einen Ort der Kritik zu sichern.

In seinem *zweiten Argumentationsschritt* untersucht der Referent die Frage, inwieweit die Anerkennung materialer Normen zwingend mit der Akzeptanz eines Gemeinschaftsbegriffs verknüpft ist. Dabei unterscheidet er zunächst einen starken von einem schwachen Gemeinschaftsbegriff. Die starke Version zeichnet sich durch zwei Momente aus: Erstens rangieren gemeinsame Werte vor dem Recht des Individuums gegenüber dem Allgemeinen und zweitens liegt eine relative Konsistenz und Einheitlichkeit der geteilten Wertvorstellungen vor, die die Tendenzen der Pluralisierung bis zu einem gewissen Grade zu neutralisieren vermögen. Der schwache Gemeinschaftsbegriff bezieht sich auf Interaktionskontexte und bezeichnet dort jene Gehalte, die in konkreten Interaktionen (z.B. in Gruppen) als gemeinsam unterstellt und ggf. auch

thematisiert werden können. Durch diese Unterscheidung zwischen einer starken und einer schwachen Version des Gemeinschaftsbegriffs wird vermieden, daß bei der Thematisierung konkreter zwischenmenschlicher Beziehungen (face-to-face-Interaktionen) bereits von einer Gemeinschaft gesprochen wird, wie es in vielen pädagogischen Publikationen geschieht, die eine Erziehung zur Gemeinschaft propagieren. Auch CHARLES TAYLOR¹¹ favorisiert Mechanismen einer neuen Gemeinschaftsbildung und setzt dabei am Begriff des Subjektes selbst an. Er wendet sich in seiner Kritik gegen die Auffassung eines aus allen gesellschaftlichen Bindungen herausgelösten, atomistischen Subjektes. Der Referent zeigt, wie man einerseits TAYLORS Kritik aufnehmen kann, ohne andererseits mit einem starken Gemeinschaftsbegriff arbeiten zu müssen. Es wird dafür plädiert, zwischen den konstitutiven Integrationsleistungen von Sozialität auf der einen Seite und einem Gemeinschaftsbegriff im Sinne der genannten starken Version auf der anderen Seite deutlich zu unterscheiden. Aus einer vorschnellen Vermengung folgen in erziehungswissenschaftlicher Perspektive undifferenzierte Konzepte einer Erziehung zur Gemeinschaft.

Diese Überlegungen führen zusammenfassend zu der Position, daß angesichts des Verlustes von selbstverständlichen Werteplateaus infolge von Modernisierungsprozessen ein Konsens jeweils erst gesucht werden muß. Unter fairen Deliberationsbedingungen muß die Betroffenheitszustimmung erst erarbeitet werden. Diese Erarbeitung kann durch keinen vorgängigen Bezug auf Gemeinschaftlichkeit ersetzt werden. Identitätsbildende Wertorientierungen von Gruppen müssen in Übereinstimmung mit moralisch allgemein anerkennungsfähigen Prinzipien bleiben. Das Auftreten von Inkonsistenzen, Bewertungsdifferenzen und rivalisierenden Forderungen kann und darf nicht durch eine Reintegration in Gemeinschaften kompensiert und stillgestellt werden.

Anschriften der Referenten und Organisatoren:

Prof. Dr. Wilfred Carr, The University of Sheffield, Division of Education, The Education Building, 388 Glossop Road, GB – Sheffield S 10 2JA

Prof. Dr. Ruth Jonathan, Department of Education, University of Edinburgh, 10, Buccleuch Place, Edinburgh EH 8 9JT, Scotland

Prof. Dr. Lutz Koch, Universität Bayreuth, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik, Geschwister-Scholl-Platz 3, 95445 Bayreuth

Prof. Dr. Winfried Marotzki, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik, Julius-Bremer-Straße 23, 39104 Magdeburg

Prof. Dr. Helmut Peukert, Universität Hamburg, FB Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg

11 Im wesentlichen wird Bezug genommen auf: TAYLOR, Ch.: Negative Freiheit? Zur Kritik des neuzeitlichen Individualismus. Frankfurt a.M. 1992 sowie: TAYLOR, Ch.: Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt a.M. 1993.